

大阪青山大学紀要 2015 8 巻 25 – 37.
J. Osaka Aoyama University. 2015, vol. 8, 25- 37.

特 集

伝統芸能による教育 —日本人の教養基盤を培う—

住 岡 英 毅*

大阪青山大学健康科学部子ども教育学科

Education by means of Japanese traditional performing arts —Toward fostering the Japanese fundamental culture—

Hideki SUMIOKA

Faculty of Health Science, Osaka Aoyama University

Summary In the present treatise we intend to analyze and discuss our approach to apply Japanese traditional performing arts in the field of education and, in so doing, search for a form of education which would help foster the fundamental Japanese culture in students.

The traditional performing arts taken up here rather aim at being taught as educational values (while the Japanese culture is drawn out to help build up a person's personality and independence) than mere transmission of the skills involved. In other words, they aim at being the latent power to build a cultural basis in each person.

Such education would greatly contribute to the formation of an identity as the Japanese that is apt to be scarcely emphasized today. Because it has direct bearings on the spirits of the Japanese traditional culture, it would bring us confidence and independence acquired from the form and physical style in each art.

In the present treatise we first determine why we aim at the education by means of Japanese traditional performing arts today. Secondly, the educational values in the traditional performing arts are explored by analyzing the Japanese culture in each art and learning the form, physical style, and methodology of each expert in the performing arts. Thirdly, the formation of a Japanese identity is discussed on the basis of these considerations.

Keywords: Traditional performing arts, Education by means of traditional performing arts, Japanese identity, Learning the form and methodology of an expert in performing arts.

伝統芸能、伝統芸能による教育、日本人のアイデンティティ、学びの型、師匠の方法

はじめに

本稿は、「伝統芸能による教育」について分析・考察すること、また、そのことを通して、「日本人の教養基盤を培う教育」の一端を探ることを目的としている。

日本の伝統芸能は、その歴史や担い手、地域などが異なる、多種・多様な内容と形式をもって、古くから今日まで継承されてきた芸能である。一般的には、古典芸能として人々に親しまれている、「歌舞伎、文楽、能狂言、各地の踊り、箏曲、尺八などの音曲、落語など」⁽¹⁾を想起させるが、その種類はさらに多様かつ多彩である⁽²⁾。

ここで言う「伝統芸能による教育」とは、伝統芸能の知識や技能の練達を超える、どちらかといえば伝統芸能が内包する教育的価値（人格基盤としての日本的教養や独立心を覚醒し育てる）に着眼した、いわば伝統芸能のもつ潜在的な教育力に重きをおく教育行為を指している。その教育対象としては、人格形成の途上にある子ども（幼児期から青年期までの幅広い層を含む）を念頭においている。

このような「伝統芸能による教育」は、今日とかく希薄になりがちな「日本人の教育」（日本人の根幹を培う教育）に次のような意義をもたらす。その一つは、それが日本の伝統的な精神文化の内面化に直結する教

*Email: hdsuioaka@ares.eonet.ne.jp
〒520-0112 大阪市日吉台三丁目19-6

育であるがゆえに、「日本人のアイデンティティ形成」に少なからず貢献するという点にある。二つは、その教育によって獲得される、伝統芸能のもつ「学びの型」や「身体性」が、人格基盤の形成に欠くことのできない「自信や独立心」を覚醒し育てるという点にある。本稿では、「伝統芸能による教育」が有するこうした二つの教育的意義に着目し、次のような三つの視点から考察を進める。

一つは、なぜ今、「伝統芸能による教育」に着目するのか、いわば本稿の問題意識（問題の所在）について論じる。二つは、伝統芸能が内包する教育的価値について、日本人の教養基盤、「学びの型」と「身体性」、「師匠の方法」といった観点から分析・考察する。三つは、以上の考察をさらに敷衍して、伝統芸能による「日本人のアイデンティティ形成」について論究する。

1. なぜ今、「伝統芸能による教育」に着目するのか

なぜ今、「伝統芸能による教育」に着目するのか。その積極的な意義はどこにあるのか。それは、伝統芸能の技能を育てる教育とどう異なるのか。本稿の問題意識（問題の所在）に直結する、このような問いに応えることから考察を始めよう。

(1) 「伝統芸能の教育」と「伝統芸能による教育」

まず、「伝統芸能と教育との関わり」には、「伝統芸能の教育」と「伝統芸能による教育」といった、二つの典型を仮定することができる。ここでは、そうした二つの典型の内実を分析・考察することを通して、本稿の問題意識（問題の所在）に迫る。

「伝統芸能の教育」とは、これまで随所で行われてきた各種伝統芸能の伝承・継承を目的とする教育、すなわち「伝統芸能の教育」を指す⁽³⁾。「伝統芸能による教育」については、先にその定義を示しておいたが、ここで「伝統芸能の教育」との対比において簡略に言い換えれば、伝統芸能の伝承・継承というよりは伝統芸能が有する潜在的教育価値（人格基盤としての日本的教養や独立心）に重きを置く、まさに「伝統芸能による教育」を指す。すなわち、「伝統芸能の教育」が、専ら当該伝統芸能の表現力の育成に注力するのに対して、「伝統芸能による教育」は、どちらかと言えば当該伝統芸能が内包する潜在的教育価値を覚醒し育てることに重きをおく。つまり両者の区別は、その教育が行われている実際の様相とは別次元の、その教育が意図する目的や内容の方向がどちらの教育機能により強く志向しているかという相対的な区別によるものであ

る。にもかかわらず、「伝統芸能と教育との関係」をこのような二つの典型において把握し、それらを分析的に比較することで、本稿で推奨する「伝統芸能による教育」の内実をより鮮明にすることができる。

そこでまず、これまで主流であった「伝統芸能の教育」の特徴を振り返ってみよう。それは、伝統芸能の伝承・継承を目的とするがゆえに、当該伝統芸能の表現能力のアップに主眼を置いてきた。たとえば、茶道、華道、書道、俳諧、音曲、日本舞踊、など芸道に通ずる「お稽古」にその姿を見ることができる。それは成人の趣味活動の定番として、「生涯稽古」の名のもとに今日でも盛んである。

そうした「お稽古」のなかには、芸能によってその呼び方の違いはあれ、「級」「段」「免許」といった類の学習者の努力目標が存在し、昇段試験を経て次々と上の階梯へと進んでいくことが制度化されているものもある。その階梯の最高位である「師範」の資格を取得すると、それをもって他者に教える道も開けてくる。いわば師匠としての地位を獲得できるわけである。

また、こうした「伝統芸能の教育」には、各種の流派が存在し、そうした流派の門弟を統率する家もしくはその当主である家元が存在するといった、ある種のヒエラルヒーが確立しているものも多い。

もっとも、趣味活動として伝統芸能を学ぶ成人学習者の多くは、「伝統芸能の教育」のこうした制度に必ずしもコミットしているわけではない。彼らの学習動機は伝統芸能を楽しく学ぶことによる生きがいの創出にあり、「級」「段」「免許」といった努力目標もそうした生きがい創出の刺激剤の一つに過ぎない。にもかかわらず、「伝統芸能の教育」の不動の在り方は、当該伝統芸能の表現力のレベルアップを学習者に求め続けることにある。それは、いわばプロ養成教育のアマチュア版の様相を呈している。「伝統芸能の教育」のそうした特徴は、教育の対象が子どもであっても変わらない⁽⁴⁾。

これに対して、「伝統芸能による教育」は、伝統芸能が有する潜在的教育価値に着目し、その内面化を通しての情操、情緒、道徳、自己肯定感、独立心などの人格基盤の形成に重きをおく。その点で、それは、子どもを対象とする教育により相応しいと言えよう。だが、こうした「伝統芸能による教育」に対する認識や実践は、先の「伝統芸能の教育」に比してそれほど一般化しているわけではない。

たとえば、子どもを対象とする「伝統芸能による教育」は、これまでの学校教育や社会教育においてほと

んど注目されては来なかった。今日、小学校の特別活動の時間や中・高等学校の部活動のなかでわずかにその取り組みが見られるにしても、その教育の内実は、上記に述べたような「伝統芸能の教育」の様相を色濃くしている。そのことは、おそらく、「伝統芸能による教育」の理念と方法が未成熟であり、そうした理念と方法を身に付けた指導者もなかなか得られないところからくる。いや、それ以前に、伝統芸能のもつ潜在的教育価値に目を向けるという発想そのものが人口に膾炙していない。「伝統芸能による教育」は、これからの開拓や普及が期待される、今まさに提唱段階にある教育といってよい。

とは言え、地域の祭事のなかで、あるいはそこから派生して生まれた、地域発の「伝統芸能による教育」は各地に存在する。子ども歌舞伎、和太鼓、神楽など地域に育つ伝統芸能は、その伝承・継承を目的とする「伝統芸能の教育」とともに、地域の子どもの地域で育てるための「伝統芸能による教育」を生み出している⁽⁵⁾。それは、多彩な教育可能性を秘めた社会教育・地域づくりの一環として、今まさに提唱・開発が求められる、これからの新教育領域なのである。

(2) 伝統芸能と教育、三つのアプローチ

ここで、上記の考察をもう一步進めて、地域の子どもの学校教育における児童・生徒を対象とする「伝統芸能と教育との関係」について、さらに突っ込んで考察してみよう。

まず、こうした人格形成の途上にある子どもを対象とする「伝統芸能と教育との関わり」には、現在行われているものも含めて、次の三つのアプローチが考えられる⁽⁶⁾。

その一つは、まさに伝統芸能に興味・関心を持たせることを目的とする教育である。たとえば、今日よく見受けられる歌舞伎、能狂言、人形浄瑠璃といった伝統芸能の鑑賞による教育がこれに当たる。小学教科書(国語)を用いて、落語(寿限無)や狂言(附子)の内容読解をさせる教育もこれに含まれよう。それは、日本の伝統芸能への、ひいては日本の伝統文化への興味・関心を覚醒する教育とすることができる。

二つは、伝統芸能の表現活動がもたらす教育機能に着目した、子どもの人格形成の一環としての教育である。たとえば、伝統芸能による話す、踊る、奏でる、演じるなどの自己表現活動を通して、豊かな情操やコミュニケーション能力といった人格基盤の発達を願う教育がこれにあたる。邦楽、日本舞踊、茶の湯、能狂

言、落語など、小・中・高等学校の特別活動や部活動における展開が考えられるが、それは、人間発達における「遊びの教育的役割」に近い教育と言ってよいだろう。

三つは、伝統芸能を一つの学習方法としてとらえ、伝統芸能で描かれる自然、人間、人生、道德、社会などに自己を投入し、それを体感することで、子どもが現在と将来の世界を深く感じ、想像し、思考することができるようになるといった、まさに間接経験を通しての成長・発達に期待する教育である。たとえば、子どもは落語表現を媒介として、「他者への温かい眼差し、人間が抱える善悪の奥深さ、それに人情の機微など、大人の生活体験のなかで初めて獲得する人間や社会についての様々な知恵などを先取りして体感する」(住岡、2013, p.45)ことが予想される。それは、文学作品や映画がもたらす教育機能にも似た、子どもの「先を見越した社会化」にも通じる教育と言える。

こうした「伝統芸能と教育の関わり」として想定される三つのアプローチは、もちろん対立するものではない。いずれも必要な教育であり、また相互に関連し合っている。さらに、どのアプローチがとられるかは、指導する側の教育目的ないし学ぶ側の学習目的によって決められる性質のものである。

だがここで、人格形成の途上にある子どもを対象とする意図的な教育、とりわけ学校教育との関連で言えば、現行の「伝統芸能の鑑賞と読解」に軸足を置く第一のアプローチに止まらない、第二と第三のアプローチを敢えて推奨したい。子どもの主体的な伝統芸能体験から得られる、人格形成上の多彩な果実を見逃す手はないと考えるからである。とりわけ第三の方向は、これまでの学校教育のなかで「空白地帯」になってきた、「隙間」ともいえる言える教育領域に働きかける、先駆的な教育活動であると言ってよい。それは、そうした教育が潜在的に内包する次のような教育的意義にわれわれの目を向けさせる。

(3) 子どもの「独自世界」と「共有世界」

家庭教育、学校教育、社会教育の如何を問わず、教育においてはとかく、「教育の空白地帯」となって取り残されがちな、いわば「隙間」ともいえる教育領域が出現する(住岡、2009, p.182-183)。ここでは、子どもの内なる「独自世界」の不在、および子ども相互の「共有世界」の欠如といった、今日の教育の空白地帯すなわち「隙間」となっている教育領域を取り上げ、そうした「隙間」の教育領域に肉薄する「伝統芸能に

よる教育」について考えてみよう。

まず、「伝統芸能による教育」は、子どもの内面的な「“ひとり”の感覚をともなう自立性」を育てる。

子どもは、伝統芸能の内容が歌、日本舞踊、演劇、音曲、演芸、工芸、芸道のいずれであれ、その伝統芸能の世界に主体的に嵌まり込むことで自分ひとりの「独自世界」をもつことができる。つまり、芸能には『見る芸能』と『する芸能』があるが、そのいずれにおいても、人はその芸能との関わりにおいて『別世界との交流に自分が参与している』ことを体感する（梅棹忠雄、芸能史研究会編、1971、p. 22）。こうして、子どもを対象とする「伝統芸能による教育」は、子ども一人ひとりの内面に「独自世界」を生み出すことで、彼らの「“ひとり”の感覚を伴う自立性」を呼び覚ます。それは、孤立した“ひとり”や“自立”とは異なる、山折哲雄のいう「自然のなかの“ひとり”」、日本人がこれまでの歴史のなかで培ってきた「“個人”であり“ひとり”」（山折哲雄、p.2008）でもある。

このような「“ひとり”の感覚を伴う自立性」を導く子どもの「独自世界」は、たとえば、昆虫の世界に熱中する子ども、囲碁に嵌る子ども、電車の模型づくりに目がない子ども等々、ひと頃には自分独自の世界をもつ子どもが頻繁に見られた。今日では、画一的な仮想ゲームに夢中になる子どもはいても、自分独自の世界を単独でつくり、そこに独自の価値を見つける子どもは少なくなっている。こうした「“ひとり”の感覚をともなう自立性」の価値は、自ら望んで手に入れようとする積極的な価値としての「孤独」である⁽⁷⁾。それは、人間存在の本質に基づく自立性という価値であると同時に、今を生きるための原動力そのものである。教育は、万人共通の普遍的価値（文化）の伝達とともに、個々の個別的価値である「独自世界」を培う必要があるが、後者についてはとにかく教育のエアポケットすなわち「隙間」となり易い。「伝統芸能による教育」は、その「隙間」に肉薄する教育の一つとして期待されるものである⁽⁸⁾。

また、「孤独のなかの自立」ないし「自立のなかの孤独」としてのこうした「独自世界」は、他者との「共有世界」とともに存在する必要がある。「伝統芸能による教育」は、日本の伝統文化を媒介として他者との共有世界を子どもに提供する。子どもは、そうした日本の伝統文化を共有することで、相互に共通の感性、情緒、情操を培い、「他者とともに生きる自分」を実感することができる。「自分が自分であるという面だけでは、自己肥大になりかねない。今注目すべきな

のは、アイデンティティの『他者と本質を共有することで自分を支える』面」であり、「内実のあるものに触れ、学び、『自分の中にあるものと共通している』と感じる『共有感』こそが、今の日本人には必要である」（斎藤孝、2011、p.297）。

伝統芸能を学び身に付けることで、子どもがそうした自分の「独自世界」と他者との「共有世界」を構築することができるのであれば、それは、これまでの教育が「隙間」として看過してきた教育領域に、あらたな火を点ずるものである。それは、伝統芸能が有する悠久の教育的価値を子どもの人格形成のなかに引き込む試みでもある。

次に、以上のような問題意識を念頭におきながら、伝統芸能そのものが内包する教育的価値に目を転じ、これまでの考察をさらに掘り下げてみよう。

2. 伝統芸能が内包する教育的価値

伝統芸能は、「社会規範意識と感性・美意識」（日本人の教養基盤を培う）、「型と身体性」（学習者の個性を引き出す）、「師匠の方法」（学びの主体化を促す）といった、三つの教育的価値を内包している。こうした教育的価値は、芸能表現と「教え」とを一体的に捉える日本の伝統芸能の特質に因るものである。同時にそれは、日本の技芸の伝統的な教育方法の継承に因るものである。

（1）社会規範意識と感性・美意識

（日本人の教養基盤を培う）

伝統芸能が内包する教育的価値の一つは、それが日本人に固有の教養基盤を培う点にある。それは、子どもの社会化との関連で重要な意味をもつ。

英語の culture という言葉は、教養と文化を一体として指示するものであるが、その教養を自国文化と結びつけて考える習慣はわれわれ日本人には希薄である。何故そうなのかという論議はさて置き、人格形成の途上にある子どもの教育という視点からこれを見ると、そこには見逃すことのできない教育課題が潜んでいる。

言うまでもなく、子どもは、一人前の大人へと成長・発達していく過程を通して、様々な自立能力を身につける。その自立の内容は、身体的自立、情操（知的、美的、道徳的、宗教的）的自立、社会的・経済的自立など多岐にわたる。そうした自立内容全体を貫く基盤的ファクターが教養である。それは、「ものの見方、考え方、価値観の総体」であり、「知的な側面のみな

らず、社会規範意識と倫理性、感性と美意識、主体的に行動する力、バランス感覚、体力や精神力などを含めた総体的な概念」ということができる⁹⁾。

教育は、子どもの内面にそうした自立の基盤となる教養を培うべく、彼らの発達段階に応じて様々な体験の機会を与え、また体系的な知識や知恵を授ける営みである。その場合、これまでの日本社会が長年月をかけて蓄積してきた固有の文化価値、なかでも日本固有の「社会規範意識や倫理性、および感性と美意識」を培うことは、今日の学校教育や社会教育の喫緊の課題である。なぜなら、そうした日本固有の「社会規範意識や倫理性、および感性と美意識」という文化価値こそ、日本人の生き方の根幹となる教養であるからである。

かつて福田恆存は、「教養というのは、その人の身についた生き方である」と述べた。彼は、ある田舎の電車の中でたまたま隣り合わせになった老婆の口から出た「この窓を開けてもいいか」（窓を開けたらあなたの迷惑になるか）と聞く言葉のなかに、人の生き方、つまり教養を見てとった。そして、小学校もろくに出たか出ないかわからないその老婆のなかに「自分が行動を起こすときに、絶えずそれが他人の迷惑になるかならないかということを考える躰は、その人の心の中にしみ込んでいたにちがいない」と言う（福田恒存、2015、p.31-32）。こうして、福田は、「教養の根本は心遣いである」と言い、「あらゆる対象に接して、品物でもいいし、人間でもいいが、そのときに相手の気持ちになってつきあう気持ちが一番根本になればならない」と述べた（福田恒存、2013、p.195-196. および 2015、p.56-57.）。

日本人の感性と美意識については、ドナルド・キーンの著作に鮮やかな分析を見ることができる。彼は、古典文学の書き物、実際の文学作品や批評作品、芸術品、それに日本人の全体的な生活態度などの実例から、日本人の美意識を「暗示または余情」（寂びの美、枯山水の枯淡、日本家屋の木の美しさなど）、「いびつさないし不規則性」（均斉とか規則性を避ける傾向）、「簡潔」（控えめな表現が生み出す優雅さや単純を愛する心）、「ほろび易さ」（ほろびは美に欠くべからざる要素であるという信念）の四つを挙げ、こうした互いに関連する美的表現が日本人の最も代表的な感性と美意識を指し示していると言う（ドナルド・キーン、1999、p.11-37）。このような美意識が日本人の教養の重要なファクターの一つであることは言うまでもない。

こうした日本人に固有の「社会規範意識と倫理性」、それに「感性と美意識」は、個々の人格を支える教養であると同時に、日本社会を支える文化でもある。こうして、日本人の人格を支える土台は、まず日本固有のそうした「教養すなわち文化」を内面化することによって確かなものになる。この点でそれは、成長・発達の途上にある子どもにとってとりわけ重要な意味をもつと言わねばならない。なぜなら、彼らは、そうした日本人に固有の「教養すなわち文化」の内面化を人生初期の社会化過程において実現することで、日本人としての彼らの根幹を培うことができるからである。その根幹なくしては、その後の社会化は泡沫の如く頼りないものになる。すなわち、そのような日本固有の教養を身に付けることは、社会化過程の初期段階にある子どもの重要な発達課題の一つである。

日本の伝統芸能は、子どもの社会化においてとかく欠落しがちな、これまでの歴史の中で継承されてきた「日本の規範意識や美意識」すなわち「日本人に固有の教養」を培う、豊かな教育的価値を内包している。茶道、華道、武芸、書道、日本舞踊、能楽、狂言、落語、子ども歌舞伎、邦楽、陶芸などは、子どもの発達段階に応じて十分に体験可能な伝統芸能である。そこには、単なる鑑賞の域に止まらない、持続的な体験を通しての、日本の教養を培う肥沃な教育領域が潜んでいる。

（2）型と身体性（個性を引き出し培う）

伝統芸能が内包する教育的価値の二つは、その芸能に特有の「型と身体性」に見ることができる。それは、個性を培う教育概念として注目に値する。

「型と身体性」は、日本の伝統社会が連綿と積み重ね継承してきた教育方法（すなわち、教養を身体で身に付けさせるという）の一つである。それは、「模倣と習熟の学習文化」を根底におくもので、日本のほとんどあらゆる伝統的な学びの場において、教育や学習の原理として生きていた。すなわち、それは、「近代学校が普及する以前の時代において、寺子屋や藩校、技芸の稽古における内弟子制度や職人・商人の徒弟制の教育、また農村などに住む庶民の生活共同体における民俗的教育などにおいて機能していた学びの原理であり教育の方法であった」（辻本雅史、1999 に依る）。

今日の「伝統芸能の教育」や「伝統芸能による教育」は、そうした「学びの原理と教育の方法」を基本的に受け継いでいる。たとえば、本稿に後続する論稿「狂言を教育に生かす」のなかでは、狂言に特有の「型と身体性」が重視されている。狂言では、泣く・笑う・

考える・寝る・飛び越える・酒を飲む・食べる・祈る・お辞儀をするなどの型が存在し、一切の無駄な動作が削られて、誰がやっても的確に表現できるものへと結実している。また、「構え」（姿勢）や「運足」（足の運び）などを可能とする「体づくり」（身体性）も重視されている⁽¹⁰⁾。

「教育に生かす落語の世界」で論述される落語の対話術も、呼吸法を含む「型」に依って成り立っている。たとえば、「イキを合わせる」「言葉のベクトル」「言葉を届ける」といった対話術は、これまで磨かれ蓄積されてきた落語の方法（型）を根底においている。また、落語には、腹式呼吸をとまなう発声法や正座の姿勢など「身体性」と結びつく要素も見られる。このような「型と身体性」は、狂言や落語に限らず多くの伝統芸能がこれまで練り上げ蓄積してきた、いわば伝統芸能の独自価値と言ってよいであろう。

そうした伝統芸能に見られる「型と身体性」は、その芸能表現ごとの本質を凝縮したものであり、先人が苦労して磨き積み重ねてきたものである。したがって、伝統芸能を身に付ける学びは、当該の伝統芸能の型を模倣によって、自分の身体を通して吸収していくこと、つまり型の習得から始まる。

斎藤孝は、「型のひとつの特徴は、型の意味をすべて理解する以前に反復することがもとめられる点にある。意義がわからないとしても、それを繰り返し反復練習し、身体に技として身につけることがもとめられる」と述べ、「型は、その型の効用を身をもって知っている人間が、それをまだ知らない人間に対して強制力をもって習わせるものである。したがって、型はそもそもが教育概念である」と言う（斎藤孝、2000、p.100）。

ここで、斎藤の言う「教育概念としての型」についてさらに考察を深めていくと、それが「個性を培う教育概念」であることに気付く。一般的には、斎藤の言うような強制力をもって習わせる型は、「個性に対立する」（個性の伸展を阻む）ものとしてイメージされるかも知れない。「型にはめる」ことは「個性を奪う」ことにつながる、という考えは割と広く存在している。しかし、実際には、「型は個性を育む原点」である。経験的に言っても、技芸の習得にはとりわけそうだが、学びの出発点において「先人が苦労して拓き積み重ねた型」を欠くことは、模倣、習熟、練熟といった学びの過程を最初から絶たれるに等しい。個性とは、型の模倣、習熟、練熟の過程を通して滲み出てくるものである。したがって、個性を育てるとは、そうした学び

の過程で滲み出てくる個性に寄り添い、その個性の発達を促し支援する営みに他ならない。このことは、技芸の教育のみならず全ての教育に妥当するものではないか。

こうして、「伝統芸能による教育」は、今日の教育で重視される「個性を育てる教育」の隘路にわれわれの目を向けさせる。今日の「個性を育てる教育」は、「型と身体性」という伝統的な学びのモデル、辻本の言う「模倣と習熟の学習文化」の伝統を古臭い遺物として放擲してはいないか。そのため、それは、「個性を育てる」という教育目標実現への単なる理念願望、いわば方法論を欠いた空虚なスローガンに墮している。

こうして、「伝統芸能による教育」は、「型と身体性」をその教育方法の軸とする、「日本の伝統的な学びと教育の復権」へとわれわれの関心を誘うものである。

（3）師匠の方法（学びの主体化を促す）

伝統芸能が内包する教育的価値の三つは、師匠の教育方法である「消極的性格」⁽¹¹⁾の中にそれを見ることが出来る。

皇至道は、井上流の舞の名人片山春子の「芸というものは手を執って教えて貰うから上手になるものではない。自分で覚えるのでなくてはいけない」（観世左近・能楽随想）ということばを引用しながら、「芸道の修行において師匠の側からの教授はきわめて消極的であって、弟子の側の工夫と努力による自得が重んぜられていた。このように、『教える』ということが非常に消極的になる結果として、師匠は弟子の自得したところを認めて、これを『許す』ということが教育上きわめて重要な意味をもつことになっていた」と述べている（皇至道、1977、p.392-393）。

師匠のこうした消極的性格は、裏を返せば、弟子の主体的な学びを鍛えることで、彼の芸能表現の自立の力を冷徹なまでに追い求めた、いわば「師匠の方法」に因るものである。それは、逆説的に言って、「教えない」ことによる「教え、凄まじいまでの厳しさを伴う師匠の「積極的性格」と言うことができる。伝統芸能にまつわるこうした「師匠の方法」は、舞に限らず全ての技芸においてあてはまるものでもあった⁽¹²⁾。

では、なにゆえに、そうした「師匠の方法」が重視されるのか。それは、伝統芸能がもつ次のような性格に起因する。

一つは、芸で身を立てる程の実力を身に付けるための修行が厳しい修練を伴うところから来る。それは、師匠から授けてもらう力に期待するといった、そうい

う受身の生半可な姿勢で臨むことを最初から拒絶するほどの厳しさである。技芸は学ぶものが主体的に獲得することなしには到底身に付くものではないという、この冷厳な事実こそがそれを要求するのである。そのことを熟知している師匠は、弟子の側からの主体性を引き出すことに満身の気合を入れて、「師匠の方法」を用いる以外に術がないのである。

二つは、伝統文化である技芸とその師がもつ特質からくる。皇 至道によると、日本の伝統文化においては、学問というまでもなく、一切の芸能が「教え」と結合しており、一技一芸といえどもその本質においては「教え」を離れては存在しないとされている。学問・芸能は、「教え」と密接に結合することによって、ここに「道」を形成し、それぞれ学道、芸道、または武道と呼ばれていた（皇 至道、1977、p.374-375）。そして、いかなる芸能も、究極においては、それぞれの芸道の修行を通して、道に悟入することが期待されていた。そして、あらゆる文化財は道の顕現とみられており、宗教、学問、芸能などの文化財の伝達は、本質的に道の体現者としての教師を介することによってのみ可能とされる（皇 至道、1977、p.389）。すなわち、伝統芸能の教育は、その芸能を道として体現する師匠の全人格を回路としてしか実現できないものであった。この点でそれは、教育内容とその方法を分析的・合理的に展開する近代教育の在り方（西洋に範をもつ）に馴染まない、むしろ全体的・包括的な展開を旨とする日本の伝統的な教育の在り方として受け継がれてきたとすることができる。

こうして、「師匠の方法」は、それぞれの師匠の個性的な特色（その師匠によって人格化されている芸能の質や高さ）を帯びることになるが、じつはそのことが、学ぶ者にとっての学びの主体化を左右することになる。まさに、「師道を興さんとするならば、妄りに人の師となるべからず、又妄りに人を師とすべからず、必ず真に教ゆべきことありて師となり、真に学ぶことありて師とすべし」（吉田松陰・講孟余話）である。ここに、「弟子の決断（師を選ぶ）と師匠の覚悟（弟子を引き受ける）」という緊張の世界を見て取ることができる。すなわち、「師匠の方法」は、教える者と学ぶ者との、のっぴきならない関係のなかで成り立つものである。

さて、このような「師匠の方法」は、今日の「伝統芸能による教育」（とりわけ子どもを対象とする）のなかでどのような教育的価値をもつか。いや、その前に、今日の「伝統芸能による教育」において、「師匠

の方法」はそもそも成立し得るか。それは、歌舞伎役者、能楽師、狂言師、落語家などを養成するプロフェッショナルな教育のなかでのみ意味をもつものであって、ここで推奨する「伝統芸能による教育」とはかけ離れたものではないか。このような疑問を抱えつつ、ここでは、上記のような「師匠の方法」と子どもを対象とする「伝統芸能による教育」との関連を次のように考えたい。

確かに、先に述べたように、「伝統芸能による教育」は、伝統芸能のプロ養成教育ではない。プロ養成教育のアマチュア版としての「伝統芸能の教育」でもない。にもかかわらず、そこには、「師匠の方法」が生きている。なぜなら、「伝統芸能による教育」は、先に述べたように、伝統芸能が内包する教育的価値の内面化に主眼を置いている。その教育的価値（人格基盤としての日本的教養や独立心）の獲得は、当該の伝統芸能の継続的な体験を通しての、子どもの主体的な学びに依るものである。言い換えればそれは、教える側があれこれと一方的に教え込むことのできない、伝統芸能そのものが有する教育力に委ねることによってしか達成できないものである。したがって、教える側は、子どものそうした主体的な学びに寄り添い、子ども一人ひとりが獲得するその内容に付き、それを育てていくという教育に気合をいれて向き合わねばならない。それは、プロ養成教育には見られない、子どもの社会化過程に付合う「師匠の方法」と言うことが出来る。

また、こうした「師匠の方法」の奥には、伝統芸能のもつ教育的価値を体現している師匠の人格が潜んでいる。子どもはその人格に向き合うことによって、親や教師など身近な大人には見られない、尊敬や憧憬の念をもつ可能性も大である。それが、今の教育環境に欠けがちな、「伝統文化という共有価値を媒介とする、指導者と子どもとの信頼関係」へと発展する可能性は十分にある。じつは、そうした「師匠の方法」こそ、今、最も求められてはいないか。

3. 伝統芸能による「日本人のアイデンティティ形成」

次に、これまで1と2で考察してきたことをさらに敷衍して、伝統芸能と日本人のアイデンティティ形成との関わり、すなわち、「伝統芸能による教育」のややマクロな視点からの分析・考察を試みる。じつは、そこに、「伝統芸能による教育」の現代的意義が伏在しているように思われる。

(1) 日本人の根幹を培う（個人的アイデンティティの形成）

「自分とは何であるのか、自分が求めているものは何か、自分は何処から何処に向かっているのか、よくわからない」という不安は、ひと頃は若者に特有の発達段階上の不安であった。だが、今日のそうした不安は、若者に限らず誰にでも襲ってくる、いわば現代の臨床心理学上の問題、すなわち「アイデンティティの危機」と呼ばれる現象でもある。そうした現象の原因や背景に立ち入ることは、本稿の能力や範囲を超える。ここでは、先に2の(1)で述べた、子どもの社会化過程における「日本人の教養基盤を培う教育」に再び焦点を当て、その希薄化がもたらす隘路に目を向けてみよう。その隘路はおそらく今日の「アイデンティティの危機」に繋がるものでもある。

言うまでもなく、子どもの成長・発達は、「与えられた社会的・文化的な環境のなかで、その社会の様々な行動様式や規範や文化(ものの見方・考え方・感じ方、生活様式などを含む広義の文化)と接触し、その社会の要求するものを他者との相互作用を通して順次自分のなかに取り入れる(内面化する)ことによって、社会的存在へと変わっていく」(社会化(socialization)の過程)を通して達成される。したがって、先に2の(1)で見た子どもの「社会規範意識や倫理性、および感性と美意識」といった日本固有の教養の獲得も、その教養(文化)が子どもの身近な人々の生き方のなかに息づいていてこそ可能になる。人格形成の基礎を固める時期、すなわち社会化の初期段階にある子どもにとって、このことの意味は甚大である。それは、人格の根幹となる日本固有の教養が培われるか否か、すなわち、「日本人のアイデンティティ」獲得の成否に深く関わる問題だからである。

これまでの歴史のなかで連綿と受け継がれてきた、日本人の生き方(すなわち教養=文化)としての「社会規範意識や倫理性、および感性と美意識」は、今でも人々の生活のなかに存在しているとは言え、その具体的な内容を列挙し¹³⁾、その一つ一つをみていくと、そのすべてが強固であるとは言いがたい。なかには、消滅寸前のものや弱化の一途を辿っているものもある。いや、全体として緩やかな消滅の道を歩んでいるというのが当たっているだろう。その要因のなかで最も深刻なものは、そうした教養=文化を培い、継承することを可能とする人と人との伝統的な紐帯が滅亡の危機に曝されていることである。家族的紐帯や地域共同体の弱体化、社会の凝集性に欠かせない権威の不在など

はその代表的なものである。そのことは、子どもの社会化に直接かかわる教育主体の弱体化、すなわち「日本人の根幹を培う教育」の衰退を招く。

こうした「日本人の根幹を培う教育」の衰退化は、社会化の初期段階にある子どもにとっての、「日本人のアイデンティティ形成」の危機であり、それは、今日の臨床心理学上の問題である「アイデンティティの危機」に必ず接合する。なぜなら、「個人個人が自分で生き方を知るように強制されている社会では、個人はその負担に堪えかね、何事もなしえない」(福田恆存、2013、p.202)からである。

「伝統芸能による教育」は、「日本人の根幹を培う教育」のこのような隘路に、一つの光明を投げかけるものである。だが、どこで、誰が、どのようにしてそれを実現するのか。

「伝統芸能による教育」は、伝統芸能を自分の外にある対象として学ばせるのではなく、自分をそのなかに置き、それを自分のなかに取り込み、その伝統文化を生きることの期待を寄せる。その点では、一定の継続する体験活動としてそれが展開されなければならない。

したがって、その学校教育への導入に際してはカリキュラム上の位置づけが必要になる。また、地域の子ども育成活動(社会教育・地域活動)においてこれを実践するには、指導者の確保と運営体制の整備が課題となる。それは、子どもを対象とする「日本人の根幹を培う教育」(「伝統芸能による教育」)の生みの苦労と言うべきであろう。

(2) 国民としての「共有世界」の培養 (社会的アイデンティティの形成)

これまで述べてきた「日本人の根幹を培う教育」は、日本社会に生きる個々の子どもを対象にしている。したがって、それは、人格形成の根幹(日本人の教養基盤)を培うことについての、いわば「個人的アイデンティティの形成」に関わる論究であった。だが、先に1の(3)で見たように、アイデンティティは、「自分が自分であるという『一貫性』と、他者と本質を共有するという『共有感』から成り立っている」(斎藤孝、2011、p.297)。ここでは、その「共有感」に直結する、日本人の「共有世界」の培養、すなわち「社会的アイデンティティの形成」について考察しよう。

まず、日本人の「共有世界」をどのレベルで捉えるか。家族、近隣、仲間集団、地域社会、会社、各種団体といろいろ考えられるが、ここでは、それを「国」レベ

ルで捉えることにしたい。言うまでもなく、「国」には、「国家」と「国民」という二つの側面がある。前者は、国民や領土の安全を確保しこれを統治するという面であり、後者は、ある共通の歴史と文化から生成される価値の体系をおおよそ共有した人々の集団である。この二つの側面はおおよそ重なり合って近代の主権国家が形成されている（佐伯啓思、2010、p.191）。こうして、「国」レベルで捉えた日本人の「共有世界」とは、日本人の間で共有される「共通の歴史と文化から生成される価値の体系」であり、そういう「共有世界」が国民を形成し、その国民が国家を支える主権者となるのである。このように考えると、われわれは、先に見た「個人的アイデンティティの形成」に加えて、国民としての「社会的アイデンティティの形成」にも目を向けなければならない。

ところが、国民としての「社会的アイデンティティの形成」が、現状ではあまりにも貧弱である。「国」レベルで捉えられる国民としての「共有世界」、すなわち「共通の歴史と文化から生成される価値の体系」は、今どれ程の存在感をもつものであろうか。それは、先に見た「個人的アイデンティティの形成」が極めて厳しい状況におかれていると同様に、いや、それ以上に深刻な状況に立たされている。子どもを対象とする「日本人の教養基盤を培う（日本人の根幹を培う）教育」を希薄化する状況は、今日の国民社会へそのまま連なっているのである。とすれば、国民としての「社会的アイデンティティ」を培養することは容易ではない。しかも、今日の世界情勢のなかで、国家の役割はきわめて重要なものになっている。それだけまた、その国家を支える国民の意識や意思の重要性も増している。そのため、国民の「共有世界」（社会的アイデンティティ）の形成が、なによりも緊急性を帯びてきていることも確かであろう。

じつは、国民の「共有世界」（社会的アイデンティティ）を培養するための種は、これまでの日本の歴史的知恵である伝統文化のなかにある。それを丹念に抽出し、培養し、花を咲かせるより他に道はないように思われる。たとえば、その種は、後述の注⁽¹³⁾に挙げたような、衰退しながらも決して廃れることのない、日本人の生き方のなかにある。

日本人のそうした生き方をやや抽象的に表現すると、日本人にとって普遍的な社会規範意識と倫理、感性と美意識、情緒、謙虚、おもてなしの心、嘘や卑怯を憎む心といった、精神的な言葉に辿りつく。禅の文化に影響を受けたそのような精神性が日本人の生き方

（日本文化）である。したがって、国民の「共有世界」（社会的アイデンティティ）の形成は、それを一つ一つ掬いあげ、それを大人と子どもが一緒になって、自らの生き方の中に意識的に育て定着していくことによってしか達成されない。

禅の影響のもとに発達した多くの芸道の教育は、そこに近づく可能性を有している。また、本稿が主張する「伝統芸能による教育」は、学ぶ者の（日常生活の延長としての）芸能体験のなかに、それを覚醒・定着させようとする点で、国民の「共有世界」（社会的アイデンティティ）の形成に向けた一つの有効な切り口とすることができるであろう。ただ、その切り口は、「国」レベルでの文化政策と教育政策の協働を必要とする。

（3）日本の教養を表現できる力を培う

（グローバル化への教育）

これまで考察してきた「日本人のアイデンティティ」は、今日のグローバル化する社会の中でどのような意味をもつか。次に、これまでの考察をさらに敷衍して、それをより広やかな視点から見つめ直してみよう。ここでは、その教育および教育施策との関連に鑑みて、文部科学省の見解を援用しながら考察を進める。

まず、グローバル化とはなにか。それは、「情報通信技術の進展、交通手段の発達による移動の容易化、市場の国際的な開放等により、人、物財、情報の国際的移動が活性化して、様々な分野で「国境」の意義があいまいになるとともに、各国が相互に依存し、他国や国際社会の動向を無視できなくなっている現象ととらえることができる。特に「知」はもともと容易に国境を越えるものであることから、グローバル化は教育と密接な関わりをもつ。さらに「国際化」はグローバル化に対応していく過程ととらえることができる。教育分野では、諸外国との教育交流、外国人材の受け入れ、グローバル化に対応できる人材の養成などの形で国際化が進展している」（文部科学省、「グローバル化と教育に関して議論していただきたい論点例」）。

では、このように捉えられる「グローバル化と教育の関係」を、われわれは、どのように考えたらよいだろうか。端的に言って、グローバル化に向けた教育の課題はどこにあるか。文部科学省が提示する課題は、要約すると次のようなものである。

- （1）グローバル化がもたらす競争社会においては、基礎的・基本的な知識・技能の習得やそれらを活用

して課題を見出し、解決するための思考力・判断力・表現力等が必要である。しかも知識・技能は、陳腐化しないよう常に更新する必要がある。生涯にわたって学ぶことが求められており、学校教育にはそのための基盤づくりの役割も期待されている。

- (2) グローバル化のなかでは共存・協力も必要となる。世界や我が国社会が持続可能な発展を遂げるためには、環境問題や高齢化といった課題に協力しながら積極的に対応することが求められる。このような社会では、異文化を背景に持つ者や自然と共に生きることができる寛容な精神を涵養することが求められる。
- (3) グローバル化の中で、自分とは異なる文化や歴史に立脚する人々と共存していくためには、自らの国や地域の伝統や文化についての理解を深め、尊重する態度を身に付けることが重要になっている。

さて、文部科学省による「グローバル化と教育」に関するこのような意見・文脈に沿いながら、ここでは、これまで述べてきた「伝統芸能による教育」の視角から、次のような課題を指摘したい。

まず、グローバル化に向けた教育が抱える諸課題は、確かに上記(1)～(3)に集約されているが、その根底に置かれるべき課題はなにか。言い換えれば、グローバル化への教育課題の抽出は、予想される事態にどう対応するかという視点からのみで十分か。もっと、本質的な課題が横たわっているように思われる。それは、グローバル化が進む世界のなかでの日本の立ち位置に関わる教育課題である。

グローバル化がどのように進もうと、歴史のなかで積み上げられた各民族や国の文化は決して廃れはしない。いや、それは、益々強固なものとして顕現化し意識されることになるはずである。その中であって、日本人の対応姿勢として必要なことは、多文化理解を深めそれを尊重することと共に、日本文化、とりわけ伝統文化の体内化による骨太の人間像をもって臨むことにある。言うまでもなく、他者との対話で重要になるのは、お互いの自己像を明確にした上での真摯な相互作用にあるからである。グローバル化する世界では、不明確な日本人像は信頼されない。このように考えると、これまでしばしば外国人によって指摘されてきた「不可解な日本人像」を払拭し、鮮明な輪郭をもつ日本人の育成こそ今日の教育にとって急務の課題である。

このことは、現行の外国語能力の育成を図ることに

重点を置く教育施策に若干の疑問を差し挟むことにもなる。もちろん、それは、グローバル化の中のコミュニケーション能力への対応として十分に認めるところである。しかし、もっと大事なことは、これまで述べてきたような「日本人の教養基盤を培う」ことによる、日本人の根幹を軸におくコミュニケーション能力の育成にあると言ってよい。

さらに言えば、そのコミュニケーション能力とは、日本の文化（したがって日本の教養）を他文化の中に生きる人たちに説得的に語ることができ、それをもって世界に貢献できる能力を培うことが、グローバル化のなかに置かれた今の教育に、最も欠けている部分である。「伝統芸能による教育」は、そこにじわりと迫る、現代的意義を伏在している。

結 語

以上、「伝統芸能による教育」について、その必要性と意義、伝統芸能が内包する教育的価値、日本人のアイデンティティ形成、と順を追って考察してきた。そのような考察を通して明らかにし、主張し、提唱したことは、次の四点に集約される。

一つは、伝統芸能と教育との関わりは、分析的に言っても、「伝統芸能による教育」と「伝統芸能による教育」といった、二つの類型によって把握することができる。これまでは、どちらかと言えば成人を対象とする前者の教育が主流であった。だが、これからは、これに加えて、子どもを対象とする後者の教育の重要性に着眼する必要がある。

二つは、子どもを対象とする「伝統芸能による教育」は、伝統芸能が内包する教育的価値に着目する。すなわち、社会規範意識と感性・美意識（日本人の教養基盤を培う）、型と身体性（個性を引き出し培う）、師匠の方法（学びの主体化を促す）、がこれである。これらは、いずれも、今日の教育に欠けがちな「隙間」の教育領域であるが、それこそ最も渴望されるものである。

三つは、このような「伝統芸能による教育」をマクロな視点から俯瞰すると、さらに重要な教育課題が見えてくる。それは、日本人の根幹を培う（個人的アイデンティティの形成）、国民としての「共有世界」の培養（社会的アイデンティティの形成）、日本の教養を表現できる力を培う（グローバル化への教育）といったものである。

四つは、こうして、これからの教育（学校教育と社

会教育)における、「伝統芸能による教育」を大いに提唱したい。それは、今では新しい教育領域の提唱であるが、多くの果実をもたらす肥沃な土壌のように思われる。

最後に、今後の研究課題および教育実践課題として、次のようなものが挙げられる。

まず、本稿はあくまで総論としての考察であり、細部の分析には至っていない。伝統芸能の種類は多く、その共通点は多いものの、それぞれの特徴は多様である。子どもを対象とする「伝統芸能による教育」の可能性に絞っても、子ども歌舞伎、能・狂言、落語、日本舞踊、俳諧、茶の湯、陶芸など広範囲にわたる。その一つ一つについての教育的価値を微細に掘り上げ、その教育方法の研究が必要になる。

また、教育実践研究としては、特定の教育目的や目標、それに教育方法を設定した、仮説・検証的な研究が必要である。また、各地で行われている「伝統芸能による教育」のフィールドワーク研究も必要である。

さらに、このような研究や教育実践を支える公的支援の方途、すなわち文化政策や教育政策の方向を探ること、公的機関との連携や拠点づくり、学校教育や社会教育の中での位置づけ、など研究・教育上で取り組まねばならない領域と課題は多い。いずれも、今後の研究および教育実践の課題としたい。

注:

- (1) 古典芸能は、「日本では江戸時代以前に創始されている演劇、音楽、舞踊などの大衆芸能の総称」であり、「歌舞伎、文楽、能狂言、各地の踊り、箏曲、尺八などの音曲、落語などが含まれる」(日本国語大辞典第二版編集委員会編『日本国語大辞典』(第二版)小学館、2000年)。
- (2) 伝統芸能の分類法はいろいろあるが、その形式による分類として「歌、日本舞踊、演劇、音曲、演芸、工芸、芸道」が挙げられ、その下位領域としてそれぞれ、歌(和歌、俳諧、琉歌)、日本舞踊(神楽、田楽、雅楽、舞楽、猿楽、白拍子、延年、曲舞、上方舞、大黒舞、恵比寿舞、纏舞、念仏踊り、盆踊り、歌舞伎舞踊)、演劇(能楽、狂言、歌舞伎、人形浄瑠璃)、音曲(雅楽、邦楽、浄瑠璃節、唄)、演芸(講談、落語、難波節、奇術、萬歳、俄、梯子乗り、女道楽、太神楽、紙切り、曲ゴマ、写し絵、花火)、工芸(彫金、漆器、陶芸、織物)、芸道(茶道、香道、武芸、書道、華道)などが挙げ

られる(以上、ウィキペディア)。

- (3) ここでは、歌舞伎役者、能楽・狂言師、落語家など伝統芸能のプロを養成する教育については考察の対象外としている。
 - (4) 子どもを対象とする「伝統芸能の教育」も、琴、日本舞踊、茶道などにおいてわずかに見られる。
 - (5) 長浜曳山祭り(滋賀県長浜市)の目玉の一つである「子ども歌舞伎(狂言)」は、そうした試みのなかでも長い歴史をもつ(吉川宏輝・西川丈雄『長浜曳山まつり—こども歌舞伎』1979 および市川秀之・武田俊輔『長浜曳山まつりの舞台裏—大学生が見た伝統行事』淡海文庫、2012、参照)。
 - (6) この三つの類型については、片岡徳雄編著『劇表現を教育に生かす』黎明書房、1982における岡田陽氏による「劇教育の分類(三つのタイプ)」にヒントを得ている。
 - (7) 灰谷健二『兎の目』や黒柳徹子『窓ぎわのトットちゃん』は、子どもが求めるそのような価値を活写して余すところがない。古くは、昆虫記を書いたファールが求めた子ども時代の価値も同様であっただろう。
- また、周囲の雰囲気や溶け込めない子どもが「いじめられっ子」や「不登校児」になるケースがしばしば見られる。そうした子どもの多くは「独自世界」をもっていないか、もしくは「独自世界」を強く志向しながら適えられない状況にある場合が多い。子どもの「独自世界」に正対する教育は、こうした子どもにとってはもちろんだが、すべての子どもに必要な教育と言える。
- (8) 今日の若者に見られる、周囲への過度の同調志向は、このような“ひとり”の感覚をともなう自立性をこれまで身に付けてこなかったところに起因しているのではないか。彼らは、「はみ出し」でなく「みんな一緒」を良いとするこれまでの子育てや教育のなかで、「隙間」となった教育(個々の子どもの「独自世界」の育成)から取り残されてきたように思われる。
 - (9) ここでは教養の定義を、とりわけ教育との関連を勘案し、中央教育審議会「新しい時代に求められる教養とは何か」(答申)平成14年2月21日に依った。
 - (10) この事に関連して、斎藤孝による日本の伝統的な身体文化である<腰肚文化>についての考察はきわめて興味深い。彼は、現在の日本で起こっている身体の変化に注目し、自分の中にしっかりと

した中心を感じることでできる人の割合は、かつてよりも相当減っていると言う。そして、『腰を据える』や『肚を決める』は、人間ならば生まれつき誰でももっているという感覚ではなく、文化によって身につけられる身体感覚である」と言い、「腰と肚が決まっていれば背骨はその上に正しく据えられることになり、背筋は自然と伸びる。腰の構えが崩れているときに無理に背骨を垂直にしようとしても湾曲してしまう。背骨が中心軸の感覚の基本であるとすれば、中心軸の感覚は腰の構えのつくり方に大きくかかっている」と述べる（斎藤 孝、2000 年、p.6-8）。

- (11) 皇 至道は、日本教師の歴史的な性格として、道徳的性格、消極的性格、非方法的性格、非職業的性格の四つを挙げ、それぞれの本質を詳細に分析している（皇 至道、1977、p.387-400）。ここでは、その「消極的性格」に依拠した。

- (12) このような「師匠の方法」は、かつての職人の世界においても存在していた。たとえば、ある大工職人の小僧時代の回想にそれを見ることができる。

「朝は暗いうちから叩き起こされて飯炊きだし、職人が来るまでに砥石の曲がりもこすって直しておかなくっちゃあならない。昼の仕事は穴ほりと板削りぐらいなもので、仕事はこうするもんなんだなんて教えてくれる者は誰もありません。 (略) こっちは負けず嫌いの意地っ張りだから、夜業が終わってさすがに親方が『もう寝ろ』ってのに、東京から取りよせた本を読んだり図をかいて糸をひっぱってサシガネの苦心をしてみたり、夜明かしをしたことも何度かあるね。なんしろ『スミは秘伝』ってんで親方は教えてくれないんだからね。おかげで、五年たたなきや一人前になれないとされている所を、二年後の十九の年に責任をもって一軒建てろと言われた時にゃア天にものぼるほど嬉しかった。『取り付けもの』に早くかかりたいって夢にまで見ていた所だったからなア」（斎藤隆介、1968、p.35-36）。

しかし、職人の仕事が近代化され、その細部の分節化と機械化が進むにつれて、大工仕事も大企業のオートメーション工程のなかで行われるようになった今、このような「師匠の方法」（親方の方法とも呼ぶべき）は、すっかり姿を消している。

- (13) 佐伯啓思は、歴史的に受け継がれ、生活のなかで息づいてきた「日本的なもの」の美質を、日本人の次のような生き方のなかに見出している。

すなわち、「物質的幸福よりも、人々の精神的なつながりや質素な生活がもたらす安寧を重視する。生活の中に様々な形で美を持ち込むことを好む。資本にものをいわせた巨大なものよりも繊細で優美なものを愛好する性癖がある。巨大ビルよりも簡素で質素な建物への愛好がある。個人的な利益追求より他者への配慮と集団への献身がある。自己への固執よりも無私をよしとする精神がある。急激な社会変化よりも安定した社会の漸進的な変化をよしとする傾向がある。激しい自己主張よりも控え目な態度に価値をおく」といったような（佐伯啓思、2010、p.10）。

文 献

- 1) 福田恒存、浜崎洋介編、2013、『保守とは何か』文藝春秋。
- 2) 福田恒存、2015、『人間の生き方、ものの考え方』文芸春秋。
- 3) 芸能史研究会、1971、『日本の古典芸能 10 比較芸能論』平凡社。
- 4) 郡司正勝、1962、『新訂かぶき入門』現代教養文庫。
- 5) 本田安次、1990、『日本の伝統芸能（本田安治著作集）』錦正社。
- 6) 本田安次、1962、『民族芸能 郷土に生きる伝統』社会思想出版部（現代教養文庫）。
- 7) 石田寛人、2007、『子供歌舞伎への旅』時鐘社。
- 8) 市川秀之、武田俊輔、2012、『長浜曳山まつりの舞台裏—大学生が見た伝統行事—』淡海文庫。
- 9) ドナルド・キーン・金関寿夫訳、1999、『日本人の美意識』中公文庫。
- 10) ドナルド・キーン、2000、『日本語の美』中公文庫。
- 11) ドナルド・キーン、2001、『能・文楽・歌舞伎』講談社学術文庫。
- 12) 鎌田茂雄、1977、『禅とはなにか』講談社学術文庫。
- 13) 幸田露伴、2015、『芭蕉入門』講談社学術文庫。
- 14) 斎藤 孝、2000、『身体感覚を取り戻す 腰・ハラ文化の再生』NHK ブックス。
- 15) 斎藤 孝、2011、『こんなに面白かった！「日本の伝統芸能」』PHP 文庫。
- 16) 斎藤隆介、1968、『職人衆昔ばなし』文藝春秋。
- 17) 佐伯啓思、2010、『日本という価値』NTT 出版。

- 18) 鈴木大拙, 1954, 『禅とは何か』角川ソフィア文庫.
- 19) 住岡英毅・梅田 修・神部純一, 2009, 『地域で創る学びのシステム—淡海生涯カレッジの挑戦—』ミネルヴァ書房.
- 20) 住岡英毅, 2013, 「落語文化教育の可能性—大阪落語の人間観、倫理観、および対話によるコミュニケーションを中心に—」『大阪青山大学紀要』6 巻.
- 21) 皇 至道, 1964, 『皇 至道著作集 第一巻 現代教育の原理』第一法規.
- 22) 辻本雅史, 1999, 『「学び」の復権—模倣と習熟—』角川書店.
- 23) 渡辺京二, 2005, 『逝きし世の面影』平凡社ライブラリー.